

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み
——「心理教育的指導論」の実践と成果——

古屋 健・懸川 武史

群馬大学教育実践研究 別刷
第27号 245～254頁 2010

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み ——「心理教育的指導論」の実践と成果——

古 屋 健・懸 川 武 史

群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻

A trial of psychoeducational-group leadership training in the class of “psychoeducational teaching”

Takeshi FURUYA and Takeshi KAKEGAWA

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：心理教育、リーダーシップ、コミュニケーションスキル

Keywords : psychoeducation, leadership, communication skill

(2009年10月30日受理)

目 的

今、教育現場では魅力ある優れた教員の確保が急務となっている。文部科学省では、そのために教員免許制度の改革(免許更新制、特別免許状等)、教員採用手順の改善(社会人の活用、人物評価重視の選考等)、教員研修の充実(10年目研修の義務化、教職大学院の設置等)をはじめとするさまざまな改革を検討・実施してきた。教員養成教育を担う大学及び大学院においても、この社会的要請に応え、教育現場が抱える様々な教育課題に即応できる実践的指導力をもった教員の養成に取り組む必要がある。

教員資質の育成を目指す上で忘れてはならないことは、教員免許を取得するために必要な単位を修得しただけでは真に必要とされる教員資質は育たないということである。教員免許は必要条件であっても、十分条件ではない。たとえば、現場からは「子どもが好きで子どもとのコミュニケーションがとれる教員、自己研鑽ができる教員」が欲しいという切実な要請がある。残念ながら、このような資質については、これまで「教師としての心構え」といった精神論で片付けられてし

まい、十分な科学的検討が加えられてこなかった。

しかし、他のさまざまな職業と比較すると、これらの資質は職業としての教師の本質的な特徴であることがわかる。たとえば、労働政策研究・研修機構のキャリア・マトリック(松本、2008)では、職業データベース構築にあたり知識、興味、スキル、ワークスタイル、労働条件などを軸とするキャリア分析の枠組みによって各種職業を特徴づけている。それによれば「小学校教員」や「中学校教員」は、興味面では「社会的」、スキル面では「読む・聞く・話す」、ワークスタイル面では「成長・自律性・達成感」が高い職業であると分析されている。つまり、教育に必要な専門的知識に加えて、教師にふさわしい職業興味(子どもと関わるのが好き)、職業スキル(コミュニケーションがとれる)、ワークスタイル(自己研鑽できる)の育成も教員養成教育における重要な課題であると言える。

その中から、本研究では特に興味としての他者理解(他者と関わり、他者を理解したいと思う気持ち)、スキルとしてのコミュニケーション、ワークスタイルとしての自己制御(自己理解を深め、自分を伸ばしていこうとすること)の側面に着目した。これらの問題は、

個々に見れば心理学の中でも広く研究されてきたテーマである。しかし、個別の資質やスキルについて検討するだけでなく、教員の仕事の中でそれらがどのように統合され、機能しているのかを明らかにする必要もある。そのためには、個別の資質やスキルについて教員の職務特性に適合する方向で育成することはもちろん、それに加えて個々の資質が有機的に統合されて機能している姿を示す新しい教師モデルが求められる。

そこで本研究で提案するのは心理教育的集団 (psychoeducational group) のリーダーとしての教師モデルである。「心理教育 (psychoeducation)」とは一般に「育てるカウンセリング」と言われ、予防的カウンセリング、時には構造的エンカウンター等と類似のものが見られてきた。しかし、本研究では心理教育的集団を「メンバーのこころの成長を促す集団活動を行うための集団」と広くとらえることにした。これによって、学習集団 (学級) や治療的集団 (グループカウンセリングのための集団) との比較の中で表1に示すような特徴付けが可能になる (Brown、2004)。従来から求められてきた教員資質の背景には学習集団リーダーを想定した教師モデルがあったのに対して、この新しい教師モデルは今求められている教員資質を考える枠組みとして多くの示唆に富んでいる。

また、これまで国内・海外で、多様な対象、多様な目的の下に、さまざまなリーダーシップについての理論が唱えられてきた。心理教育的リーダーシップも、

過去のリーダーシップ理論と決して無縁ではない。しかし、過去のリーダーシップ理論と異なるのは、本研究で伸ばそうとしているのが「心理教育的集団」のリーダーであるという点である。たとえば、三隅 (1978) のPM理論に代表されるように、リーダーが果たすべき役割として一般的に考えられているのは集団目標達成機能と集団維持機能である。しかし、心理教育的集団では、集団目標の達成より集団成員の心理的成長が重視され、従来のリーダーシップ概念では捉えきれない特殊性がある。また、Bass (1988) の変革型リーダーシップ理論では成員の成長への個別的配慮が重要な要素として考慮されており、心理教育的リーダーシップと通ずる点がある。しかし、この理論には訓練プログラムに繋がる応用力に欠けていた。その意味で、心理教育的リーダーシップを検討することはリーダーシップ理論にも貢献するものとなるだろう。

さて、心理教育的集団リーダーに求められる主要な資質については、既に Brown (2004) による分析がある。そのリストはきわめて多岐にわたる詳細なものであるが、筆者らはキャリアマトリックスの枠組みに準拠して、興味としての他者理解、スキルとしてのコミュニケーション、ワークスタイルとしての自己制御の3つの側面に着目し、その評価方法、開発方法について検討を加えてきた。本研究では、その一環として教員志望の大学生を対象に、大学の授業の中で心理教育的リーダーシップの資質を育成する試みを行った。特に

表1 学習集団、心理教育的集団、治療的集団の比較

学習集団 (学級)	心理教育的集団	治療的集団
メンバーの学習目標の達成を目標とする	メンバーの心理的成長を目標とする	メンバーの個人的問題の解決や治療を目標とする
学習が焦点	予防が焦点	自覚や治療が焦点
カリキュラムが目標を定める	リーダーが目標を決める	メンバーが目標を決める
教授や教示が重視される	教授や教示が重視される	経験や感情が重視される
カリキュラムに基づいた計画的活動	構造化された計画的活動	構造化された計画的活動は使われない
メンバーは選別されない	メンバーは選別されない	集団形成の前に選別やオリエンテーション
メンバーの人数には上限がある 40人以下に制限される	メンバーの人数に制限はない 大人数 (50人以上) になることもある	メンバーの人数が制限される 5～10人に制限される
自己開示は期待されない	自己開示は受容されるが、強制されない	自己開示することが期待される
一定の期間、授業が継続して実施される	セッション回数が1度のこともある	複数回のセッションから成る
課題遂行機能が重視される	課題遂行機能が重視される	課題より集団維持機能が重視される

Brown (2004) に基づき作表

目標としたのはコミュニケーションスキルの向上と自己理解の深化である。

実 践

本実践は平成21年度に群馬大学教育学部で開講された「心理教育的指導論」において実施された。担当教員は筆者ら2名である。この講義は、学部共通選択科目である「実践的指導力及び教育基礎の科目」の中の授業実践研究科目（2単位）のひとつとして開講され、また教育・教育心理専攻学生に限り心理学専門科目とすることもできた。開講時間は前期月曜日の12:40-14:10（5・6時限）である。なお、選択科目は原則的に学部2年生以上の履修を認めているが、本講義は教育実習の事前指導的な意味を持つことから、主に教職科目の教育心理学又は発達心理学を履修済みの3年生を対象とするものであることをシラバスに明記し、最初の授業でもその趣旨を説明した。

平成21年度の受講登録者は68名（3年生46名、4年生22名）、単位取得者は64名（3年生43名、4年生21名）である。

授業は講義を中心とする前半と、実習を中心とする後半の2つに大きく分けられる。

1. 講義内容

講義は主に第一筆者（古屋）が担当し、心理教育的集団リーダーとして必要な心理学及び集団力学に関する基本的な知識を習得することを目的に、前半7回の講義時間を使って実施された。主な内容は、対人心理学（印象形成・対人魅力など）、社会的影響（社会的促進・社会的手抜きなど）、集団過程（集団規範・同調と服従など）、リーダーシップ（社会的勢力論・PM理論など）である。

最後の時間を利用して試験を実施し、知識・理解の定着を図った。なお、達成基準に達しなかった受講生については、別の時間に再試験を実施した。その結果、受験した学生は全員達成基準を満たすことができた。

2. 実習内容

実習は後半8回の授業時間を充て、主に第二筆者（懸川）がインストラクター、第一筆者がサブとなって実施した。実習に先立ち、受講生の自己理解を深めるた

めにエゴグラム（東大式 TEG 新版）とコミュニケーション能力自己評価尺度が実施され、その結果が各自にフィードバックされた。

平成21年度は開講初年度であったことから、実習内容としては主に自己理解、コミュニケーションスキルおよび小集団課題解決スキルの向上を意図した小集団活動を中心に構成するとともに、多様な活動を数多く取り入れて学生の反応や参加状況を見極め、後の授業改善のための資料を収集することを目指した。実習の最終的な目標は、受講生自身が心理教育的集団のリーダーとして集団を指導できることで、これは最後に行われる「模擬授業」の実習で達成度が評価された。

具体的な活動内容は以下の通りである。

A. パースデイライン

ねらい：アイスブレイク。初対面の人との言葉を使わないコミュニケーションを体験する。

形 態：全員参加。

手 順：片野・国分（1996）の手順による。①参加者全員の中で、誕生日が1月1日に最も近い人が始点として立つ。②インストラクターの合図に従って、参加者全員が声を出さずにジェスチャー等を使って、工夫して誕生日順に並び、ひとつの円を作る。③並び終わったた、始点の人から順に誕生日を言っていき、答え合わせをする。

B. 人間知恵の輪

ねらい：アイスブレイク。小集団で協力して課題を解決する。

形 態：10人前後のグループ。

手 順：片野・国分（1996）の手順による。①グループを作る。②グループから1人代表者を決め、その人はグループの様子が見えないところへ移動する。③グループごとに円になって手をつなぎ、体を使って知恵の輪を作る。④知恵の輪が完成したら、あらかじめその場を離れていた代表者を呼び、自分のグループの人に指示を出して、知恵の輪を外す。⑤知恵の輪が外れれば成功。外れなければ知恵の輪を作っている人たちが自分たちで外して答えを示す。

C. 「おもしろ村」の地図作り

ねらい：エゴグラムのA機能を高める活動。小集団の中での情報交換を通した課題解決スキルの向上を図る。

形 態：5～6人一組のグループ。

手 順：柳原（2006）の手順による。①グループを作る。②メンバーそれぞれに「おもしろ村」の様子について情報が書かれた紙が配られる。その紙に書かれている内容はメンバーによって異なり、自分の持っている情報を他のメンバーに直接見せることはできない。③メンバーそれぞれが情報を出し合い、「おもしろ村」の地図を正確に作り上げる。④全グループが完成、またはギブアップのどちらかになったら答え合わせをする。

D. 「今何時ですか？」

ねらい：交流分析の「やりとり分析」について、体験を通して理解する。

形 態：全員参加。

手 順：①参加者全員の中から代表者を選ぶ。②1人が「今何時ですか？」と聞き、もう1人の聞かれた人は、エゴグラムのCP, NP, A, FC, ACそれぞれの特徴に合わせた対応をする。③見ている人は、答える人がどの立場で対応しているのか考える。

E. かかわり関連法

ねらい：わかわりについて理解を深める。

携 帯：全員参加。

手 順：近藤（1988）の「かかわり関連法」の手順による。

F. Who am I ?

ねらい：自己を見つめ、表現する。

形 態：5～6人一組のグループ

手 順：松原（1999）の手順による。①それぞれが『私は…』に合わせて自分を紹介する言葉を入れて、文章を20作る。②グループごとに作った文を1人ひとり発表して、自分について紹介する。

G. トラストワーク

ねらい：人をサポート（支援）することを体験する。

形 態：5～6人一組のグループ

手 順：コール（2002）の手順による。①グループの1人が目を閉じ、何も見えない状態でグループのメンバーのサポートを頼りに決められたコースを歩く。

H. 私の取扱説明書

ねらい：自分を客観視、開示、主張する。

形 態：5～6人一組のグループ、参加者全員

手 順：山本（2001）の手順による。①自分をものや動物にたとえて、自分についての取扱説明書を作る。②グループ内で1人ひとり発表する。③グループの中

から代表を1人選んで全体の前で発表する。

I. 私の意志決定

ねらい：モデルに沿ったスムーズで適切な意思決定のプロセスを体験する。

形 態：5～6人一組のグループ

手 順：皆川（2002）の手順による。①グループ内で、日常にある決断場面を思いつくだけ提示する（ブレーンストーミング）。②その中からテーマにする決断場面を一つ選ぶ。③そこでの対応方法を提示されたプロセスに基づいてグループで話し合う。④グループごとに話し合った内容を全体の前で発表する。

J. アサーショントレーニング

ねらい：自分を大切にすると同時に相手に配慮する、というアサーションな対応を理解する。

形 態：5～6人一組のグループ、参加者全員。

手 順：①アサーションな対応についての説明を受ける。②提示されたある場面に基いて、1人が相手に働きかけ、相手は攻撃的対応・受け身的対応・アサーションな対応のどれかに合う対応をする。③指名されたグループの代表者が前に出て、全員の前で②と同様のことを行う。④見ている人は、答える人がどの立場で対応しているのか考える。

K. 聞き方ロールプレイ

ねらい：聞き方による話し手の感情の違いを感じ、相手にとって気持ちの良い聞き方を考える。

形 態：全員参加

手 順：コール（2002）の手順による。①参加者全員の中から代表者を2人選び、1人を話し手、1人を聞き手にする。②聞き手は話し手の方を見ず、無反応でいるようにする。③聞き手は話し手を見て、相づちをうつなどして共感的に聞くようにする。④話し手、聞き手の役をした代表者に②と③の気持ちの違いや感想を話してもらう。

L. 模擬授業

ねらい：小集団での課題解決スキルを高めるとともに、心理教育的集団での指導を経験する。

形 態：5～6人一組のグループで全員参加。

手 順：①グループで協力して自己理解やコミュニケーションスキルを高めるための活動を立案する。（これは授業時間外で行う課題とした。）②活動計画案について順番に全員の前でプレゼンテーションする。③立案したグループの指示に従い、全員参加で活動を行う。

成 果

授業としての成績評価は、前半の講義については試験により、後半の実習については出席、活動への参加状況および最後の「模擬授業」活動の評価により総合的に判定された。「模擬授業」活動は10グループに分かれて行われ、活動案、プレゼンテーション、模擬授業の様子について評価された。グループにより達成水準に差はあるものの、すべてのグループが合格基準を満たしたものと評価された。

1. コミュニケーションスキル

「模擬授業」はグループ別の活動としたため、個人の教育効果については評価できない。そこで、実習全体を通じた教育効果を測定するため、実習の前後に、エゴグラムとコミュニケーションスキル自己評価尺度への回答を求めた。ここでは、独自に開発したコミュニケーションスキル自己評価尺度の結果について報告する。

A. 尺度構成

回答者が自分のコミュニケーションスキルについて診断的に自己評価し、自己理解を深めるための補助用具として利用できる尺度として、コミュニケーションスキル自己評価尺度を作成した。コミュニケーションスキルには多様な内容が含まれるが、本研究ではコ

ミュニケーション場面によるスキルの違いに焦点を当て、さまざまな場面でのコミュニケーションの取り方における自分の得手・不得手を自己評価し、課題意識をもてるように工夫した。

選択された場面は、対友人(主に会話スキル)、対初対面(主に会話スキル)、対集団(プレゼンテーション・発表スキル)、大集団内(発言スキル)、小集団内(活動参加スキル)の5場面で、各場面について4項目の質問を設定し、全20項目から成る尺度を構成した(表2参照)。なお、自己評価を目的とすることから、項目はランダムとせずに場面ごとに配置されている。回答方法は「1:まったくない」から「4:よくある」までの4件法である。

実習前の回答結果(回答者63名)について因子分析した結果(表3)、想定した場面ごとの質問項目で因子負荷量の高い5因子が抽出された。また、各場面に関わる4項目による下位尺度について内的一貫性を示すクロンバックの α 係数を計算したところ、すべて0.80以上の高い値が得られた。そこで、各項目の評定得点の合計によって下位尺度得点とし、全下位尺度得点の和を合計点とした。なお、得点が高いほどその場面でのコミュニケーションスキルに問題がある(苦手意識が強い)ことを意味し、得点範囲は各下位尺度が4~16点、合計は20~80点である。

表2 コミュニケーション能力自己評価項目

番号	項 目
1	友人と上手に会話ができない
2	友人と話をするとき、不安になったり緊張したりする
3	友人と会話をするとき、話の流れに上手く乗れない
4	友人と会話をするとき、自分の考えや気持ちを上手く表現できない
5	初対面の人と上手に会話ができない
6	初対面の人と話をするとき、不安になったり緊張したりする
7	初対面の人と会話をするとき、話の流れに上手く乗れない
8	初対面の人と会話をするとき、自分の考えや気持ちを上手く表現できない
9	人前で、上手にスピーチや発表ができない
10	人前でスピーチや発表をするとき、不安になったり緊張したりする
11	人前でスピーチや発表をするとき、聞き手の反応に合わせた話し方ができない
12	人前でスピーチや発表をするとき、自分の考えや気持ちを上手く表現できない
13	大人数の集まり(講義や会議)で、上手に発言や質問ができない
14	大人数の集まり(講義や会議)で発言や質問をするとき、不安になったり緊張したりする
15	大人数の集まり(講義や会議)で発言や質問をするとき、上手くきっかけがつかめない
16	大人数の集まり(講義や会議)で発言や質問をするとき、自分の考えや気持ちを上手く表現できない
17	小人数の会議や話し合いなどに上手に参加できない
18	小人数の会議や話し合いなどに参加するとき、不安になったり緊張したりする
19	小人数の会議や話し合いなどに参加するとき、話の流れに乗れない
20	小人数の会議や話し合いなどに参加するとき、自分の考えや気持ちを上手く表現できない

表3 コミュニケーション能力自己評価尺度の因子分析結果（主因子解バリマックス回転）と信頼性（クロンバックの α 係数）

項目	因子					h ²	α 係数
	I	II	III	IV	V		
1	.173	.135	-.042	.279	.741	.677	対友人 .820
2	.496	.112	.032	.128	.547	.576	
3	.217	-.139	.214	.116	.729	.657	
4	.232	.185	.150	.175	.634	.543	
5	.072	-.153	.803	.191	.090	.718	対初対面 .843
6	.182	.029	.700	.101	-.023	.535	
7	.108	.080	.845	.054	.217	.782	
8	.072	.112	.564	.410	.070	.509	
9	-.062	.374	.230	.533	.379	.625	対集団 .813
10	.057	.210	.286	.577	.173	.492	
11	.196	.150	.120	.532	.140	.378	
12	.169	.167	.129	.781	.244	.743	
13	.092	.823	.041	.177	.123	.734	大集団内 .873
14	.086	.720	.039	.224	.042	.580	
15	.144	.825	-.084	.044	.046	.712	
16	.301	.631	.072	.463	-.006	.708	
17	.765	.238	.071	-.051	.167	.677	小集団内 .901
18	.810	.112	.135	.143	.133	.724	
19	.792	-.077	.105	.252	.269	.781	
20	.790	.237	.215	.153	.188	.786	
固有値	3.126	2.768	2.500	2.275	2.268		合計
説明率	15.632	13.842	12.498	11.377	11.339		.894

表4 コミュニケーションスキル自己評価尺度得点の変化（全体）

尺度		平均値	標準偏差	t-test	p
対友人 (範囲 4-16)	実習前	8.1	2.37	-2.312	*
	実習後	7.7	2.38		
対初対面 (範囲 4-16)	実習前	11.0	2.76	-3.545	**
	実習後	9.8	3.18		
対集団 (範囲 4-16)	実習前	11.6	2.79	-6.147	***
	実習後	9.6	3.03		
大集団内 (範囲 4-16)	実習前	11.5	3.10	-2.864	**
	実習後	10.3	3.18		
小集団内 (範囲 4-16)	実習前	8.2	2.70	-2.367	*
	実習後	7.4	3.03		
合計 (範囲20-80)	実習前	50.4	10.00	-4.918	***
	実習後	44.8	11.31		

N=56

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

B. 教育効果の測定

実習前後での尺度得点の変化を表4に示した。場面別に見ると、対友人や小集団内コミュニケーションで得点が低く、対集団、大集団内、対初対面コミュニケーションスキルで得点が高くなっている。対応のあるtテストにより差の検定を行ったところ、すべての下位尺度および合計得点で有意な差が認められた。特に対

集団場面でのコミュニケーションスキルで顕著な改善効果が見られ、合計では平均で5.6点の改善があった。なお、受講生の中には、実習前の時点で自己評価の高い者が含まれており、天井効果により尺度得点の改善が見込めないケースも考えられる。そこで、実習前の合計得点が45点以上であった39名について、実習前後での変化を見た結果、合計では平均で7.5点の改善が見

られた。

2. 実習振り返り（リフレクション）

実習で行った活動が、受講生に対して活動のねらい通りの効果をもたらしたかどうかを確認するために、実習全体に対する振り返りとして、全体を通して特に印象に残った活動についてコメントを求めた。ほとんどの受講生が複数の活動内容を上げ、活動のねらいに応えるコメントを記していた。次に代表的なコメントを抜粋した。

A. パースペクティブ

「知らない人とでもコミュニケーションが取りやすかったと思う。やはり、座っているだけでコミュニケーションを図ろうとするよりも、身体を動かして、他の人と触れ合い、コミュニケーションする方が、最初のきっかけ作りとしては良かった。」

B. 人間知恵の輪

「私自身、初対面の人と関わるのは少し苦手だったが、ボディコミュニケーションを通じて、意識せずに、自然に笑顔、楽しい雰囲気が生まれ、とても楽しかった。」

C. 「おもしろ村」の地図作り

「この活動では、メンバー全員が主体的に取り組もう、参加しよう（しなくてはならない）という自覚を持って進められたと思います。また、いくつもの情報を一つの絵地図にまとめるということで、今、どのような情報を集めればよいのか、流れを整理するリーダー的存在も自然と現れたように思います。」

D. 「今何時ですか？」

E. かかわり関連法

この2つについてはコメントがなかった。

F. Who am I ?

「自分の特徴を20個あげてみんなに紹介するというのは、自分のことをよく知る機会にもなるし、他の人のことを知る手立てにもなり、とても参考になった。実際に現場にでたときのコミュニケーション活動として使いたい。」

G. トラストワーク

「普段過ごしている大学という環境で行ったけれども、目をつぶるということだけで恐怖心をもったり、また支えてくれる人を信じるという気持ちが強くなった。また、目が見えない人は大変だということを知った。

ているつもりだったけれど、実際に体験することによって、具体的にどのようなことが困難なのか、どのようなことをしてあげると本当に支援できるのかということに気づくことができると感じた。」

H. 私の取扱説明書

「この活動を通して学んだことは、自己の再認識と、他者の理解でした。それに自分を説明するときに、何か動物や製品にたとえたり、製品名や取扱注意という内容だったので、他人に紹介しづらいことが、わりとすんなり表現でき、これはぜひ他の機会にやってみたいと思いました。」

I. 私の意志決定

「優柔不断な私にとって良い活動だったと思う。何かものを決定する時の方法として、参考になるものでもあった。また、自分の弱い部分も見えてきて、さらに自分を知ることができた。」

J. アサーショントレーニング

「このような実践的なトレーニングを積むことで、もしかしたら上手く自己主張ができる方法を身につけることができるのではないかなと思いました。」

K. 聞き方ロールプレイ

「会話する時にどのようにしたら会話がうまく成立するのかを、自分たちで実際に体験しながらやるのは良いと思った。話を聞く態度で居心地が悪くなったり、気持ちよく話せたりするので、話を聞く基本姿勢が学べると思った。」

3. 授業評価

学期末に実施される「学生による授業評価アンケート」（教育学部の共通フォーマットによる）に対して58名（単位取得者の91%）の受講生から回答が得られた。主な結果は以下の通りである。

A. 授業への取り組み（自己評価）

出席を含めた授業への取り組みに対する受講生の自己評価（4件法による）の結果、「良い」37人（63.8%）、「やや良い」20人（34.5%）、「あまり良くない」と「良くない」はいずれも0人（0.0%）で、回答者全員が積極的に授業に参加していたことが分かる。

B. 授業の総合評価

授業の総合評価（4件法による）では「優れている」39人（67.2%）、「やや優れている」19人（32.85%）、「やや劣る」と「劣る」はいずれも0人（0.0%）で、

回答者全員から高い評価を受けた。

C. 良かったこと（自由選択、複数回答可）

6項目の中で選択者が多かった項目は、「教師になった時に役立つことが学べた」37人（63.8%）、「興味・関心が高まった」30人（51.7%）、「教養・知識が深まった」26人（44.8%）、「技能・実践的能力が身に付いた」25人（43.1%）であった。実践的指導力の向上という授業の大きな目標については、多くの受講生から肯定的な評価を受けた。

D. 観点別評価（自由選択、複数回答可）

15項目の中で良かった点として選択者が多かった項目には、「私語等、授業の雰囲気」26名（44.8%）、「学生と接する態度」21名（36.2%）、「特徴ある授業の工夫」19名（32.8%）、「内容や課題の量」18名（31.0%）がある。それに対して改善を要する点として複数の受講生が選択した項目として、「説明の分かりやすさ」3名（5.2%）、「内容や課題の量」2名（3.4%）があった。

E. 自由記述

自由記述欄には18名（31.0%）の受講生からの回答があった。その多くは「楽しく学べた」「実践的な力が身についた」「いろいろな人と知り合いになれた」といった肯定的なコメントであったが、改善すべき点として、前半の講義内容が難しいこと、実習のグループ編成を工夫する必要があること、いくつかの実習活動について手順の説明が不十分であったこと等が指摘された。

考 察

本研究では、教員養成教育の中で心理教育的集団リーダーシップを育成することを目的に、学部3・4年生を対象とする授業「心理教育指導論」を開講し、その教育効果を測定した。授業は前半を講義中心、後半を実習中心の構成とし、授業としての成績評価は両者を総合して判定された。実践的指導力としてのリーダーシップの育成は主として実習を通してなされた。ここでは、実習による成果と今後の課題について考察する。

授業の教育効果は、実習のまとめとなる「模擬授業」活動、コミュニケーションスキル自己評価尺度、実習の振り返り、学生による授業評価アンケートによって

検討された。振り返りのコメントからは、実習に取り入れたさまざまな活動が、ほぼ授業者のねらい通りの形で受講生に受け取られ、ねらいに沿った教育効果を持っていたことが確認できた。また、最後の「模擬授業」活動は、小グループ単位であったものの、ほとんどの受講生が心理教育的集団のリーダーとして活動することができていた。後に触れる課題は残るものの、この試行的な授業においても期待された教育効果が認められたと判断することができる。

コミュニケーションスキル自己評価尺度の結果からも、実習の教育効果は明らかである。実習前の下位尺度得点を見ると、特に対集団スキル、対初対面スキル、大集団内スキルで得点が高く、苦手意識を抱えている受講生が多いことが示されていた。しかし、実習後の測定ではこれらの下位尺度得点は顕著な低下を示しており、大きな改善が認められた。ただし、これらの下位尺度と比較すると、対友人スキルと小集団内スキルは実習前の時点で平均点が低く、有意な差は認められるものの、相対的に改善の程度は小さかった。これにはいくつかの理由が考えられる。まず、対友人スキルについては、友人を相手にしたコミュニケーションは日常的に最も頻繁に行われるものであり、そのためのスキルにはすべてのコミュニケーションに必要な基本的な要素が含まれているものと考えられる。つまり、対友人スキルの得点が低い（自己評価が高い）ことは受講生の多くが基本的なスキルを備えていたことを示していると考えられる。一方、小集団スキルについては、実習前の時点でこのような低得点となることは予想外であった。この結果が実態を反映しているとすれば、多くの受講生が過去の生活や教育の中で、さまざまな小集団活動を経験してきていることを示唆するものであると言えよう。このことから、本研究に参加した受講生は決してランダムに選ばれた大学生ではなく、教員を目指して一定のスキルを身につけてきた学生であったことが推測される。

このように、本研究ではいくつかの指標によって授業の教育効果を確認することができた。しかし、さらに教育効果を高めるために、改善すべき問題点も明らかになっている。特に次の3点については十分な検討が必要である。

まず、実習が小集団活動を中心とした構成となっているだけに、小集団メンバーの構成については十分な

配慮が必要である。今回は、最初に行ったパースペクティブの順番を基に10個の小集団を形成し、以後の小集団活動はその時の集団を利用して実施することとした。これは学年や専攻に偏らずにランダムなメンバー構成になるよう意図したことであるが、実際に形成された集団にはメンバーの学年や専攻に偏りがあり、当初の意図に反する結果となってしまった。たとえば、ある集団ではメンバーの多くが同じ専攻の学生で、他専攻の少数の学生がなかなか集団にとけこめないことがあった。この問題には次の2つの解決方法が考えられる。ひとつは、課題ごとに小集団を組み替えること、もうひとつは学年や専攻を考慮して意図的に多様なメンバーから成る小集団とすることである。それぞれに一長一短があり、今後、教育効果を検証しつつ判断しなければならない問題である。

第2の改善点は実習内容を精選することである。本研究では授業開設初年度に当たることから、当初からできるだけ数多くの活動を取り入れ、実施結果を見て内容を検討する方針であった。実際、実施している間にも、いくつかの活動については削除することを含めて実施手順の再検討が必要であることが明らかになった。また、実施後の振り返りコメントや授業評価アンケートにも、いくつかの活動については説明が十分に行き届かず、ねらい通りの効果を発揮できなかったことが示された。今後、これらの検討材料に基づき内容を再検討し精選していく必要がある。また、利用できる授業時間数に応じて柔軟に対応できるよう、活動内容に優先順位を付け、広く活用できるよう工夫する必要もある。

最後に、教育効果の評価方法の問題がある。本研究ではコミュニケーションスキルについて独自の自己評価用尺度を作成し、それによって実習の教育効果を確かめることができた。しかし、コミュニケーションスキルは心理教育的集団リーダーの持つ資質のひとつに過ぎない。その他にも、本研究で実施した実習によって効果を期待できる資質がある。他者理解や自己制御である。しかし、これらの資質については評価方法が確立していないため、十分な評価ができなかった。たとえば、振り返りコメントには、さまざまな活動での経験、エゴグラムや自己評価尺度結果から、自己理解が深まり、自分の長所をさらに伸ばし、短所を改めていきたいという意欲を述べていた受講生も見られ、実

習が自己制御を高める効果を持っていたことが示唆されている。おそらく、その他の資質にも少なからず望ましい効果をもたらしているであろう。そのことを確認するためにも、今後は心理教育的集団リーダーの資質分析と評価方法について体系的に検討していく必要がある。

今求められている教員資質を育成するために、大学の授業でも新たな方策が求められている。もちろん、リーダーシップの育成のために大学の授業の中でできることには自ずと限界がある。教育現場で、教員は児童生徒、保護者、同僚教員など、さまざまな集団・組織の中でさまざまな人を相手に活動しなければならない。しかし、同じ教員志望の大学生同士の中でさえ適切なリーダーシップが発揮できないようなら、教育現場で活躍することも難しい。その意味で、教員養成教育の一環として、リーダーシップを発揮する経験を積んでおくことは大きな意義を持つ。今後は、本研究で得られた成果を基に、受講生の実態に合わせ効率的にリーダーシップを育成できるような訓練プログラムを整備していくことが必要であろう。

文献

- Brown, N. W. (2004) Psychoeducational groups: Process and practice, 2nd ed. New York: Brunner-Routledge.
- Bass, B. M. 1985 Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- 片野智治(編集)・国分康孝(監修) (1996) エンカウンターで学級が変わる 中学校編—グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり 図書文化
- コール、T. (バーンズ亀山静子・矢部 文 訳) (2002) ピア・サポート実践マニュアル 川島書店
- 近藤 卓(編) (1988) 事例研究の方法としてのかかわり関連法 学事出版
- 松原達哉 (1999) 自分発見「20の私」 東京図書
- 松本真作 (2008) 新キャリアマトリックスの研究開発—開発の経緯とコア機能 ビジネス・レーパー・トレンド 405号 32-36
- 皆川興栄 (2002) ライフスキル・ワークショップ 明治図書
- 三隅二不二 (1978) リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 山本銀次 (2001) エンカウンターによる“心の教育” 東海大学出版会
- 柳原 光 (2006) Creative O.D. 第4巻 プレストタイム

注

本研究は平成19～21年度科学研究費補助金 研究種目：基盤

研究(C)、研究課題名：心理教育的観点からみた教員資質の分析とその評価・開発方法に関する研究、研究代表者：群馬大学教育学部・教授 古屋健（連携研究者：所澤 潤・懸川武史・

山口陽弘）を得て実施された。なお、授業記録の収集整理には群馬大学教育学部4年 飯沼千尋さんの協力を得た。記して感謝の意を表します。

（ふるや たけし・かけがわ たけし）